

# A ALFABETIZAÇÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA ESCOLA REGULAR: VICISSITUDES DA INCLUSÃO

THE LITERACY OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER (ASD) IN REGULAR SCHOOLS: VICISSITUDES OF INCLUSION

**Dayanna Pereira dos Santos**

Instituto Federal de Goiás  
dayanna.santos@ifg.edu.br

## RESUMO

Este artigo analisa as práticas adotadas na alfabetização de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas públicas localizadas na região metropolitana de Goiânia, Goiás, a partir da percepção dos/as professores/as. A pesquisa adota uma abordagem psicanalítica, de natureza exploratória e qualitativa. Como referencial teórico, são utilizados autores que discutem a aquisição da linguagem escrita (Soares, 2016; Bastos, 2017), a educação inclusiva (Lanuti, 2024) e a formação docente (Gatti *et al.*, 2008; Voltolini, 2018), entre outros estudiosos que abordam temáticas correlatas. A metodologia proposta se desenvolveu em quatro etapas: 1) Pesquisa bibliográfica e definição das categorias de análise; 2) Formulação de questões *exmanentes*; 3) Realização das entrevistas narrativas; 4) Análise e interpretação dos dados. Os resultados evidenciam a importância dos movimentos em defesa do direito à educação para todos/as e apontam que muitos docentes compreendem de forma equivocada a *Análise do Comportamento Aplicada* (ABA), interpretando-a como um método específico de alfabetização. Conclui-se que a alfabetização de crianças autistas demanda a adoção de práticas que assegurem a plena participação de cada criança, respeitando suas singularidades e potencialidades, sem a imposição de modelos padronizados de ensino.

**Palavras-chave:** Alfabetização. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão Escolar.

## ABSTRACT

This article analyzes the practices adopted in the literacy process of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD) in public schools located in the metropolitan region of Goiânia, Goiás, from the perspective of teachers. The research adopts a psychoanalytic, exploratory, and qualitative approach. The theoretical framework includes authors who discuss written language acquisition (Soares, 2016; Bastos, 2017), inclusive education (Lanuti, 2024), and teacher training (Gatti *et al.*, 2008; Voltolini, 2018), among other scholars addressing related topics. The proposed methodology was developed in four stages: 1) Literature review and definition of analysis categories; 2) Formulation of guiding questions; 3) Conducting narrative interviews; 4) Data analysis and interpretation. The results highlight the importance of movements advocating for the right to education for all and reveal that many teachers misunderstand Applied Behavior Analysis (ABA), interpreting it as a specific literacy method. It is concluded that the literacy of autistic children requires the adoption of practices that ensure the full participation of each child, respecting their individuality and potential without imposing standardized teaching models.

**Keywords:** Literacy. Autism Spectrum Disorder. School Inclusion.

## Introdução

Esta pesquisa insere-se no contexto do grupo Entraste – Grupo de Estudos, Pesquisa e Extensão dos Fundamentos entre Linguagem, Psicanálise e Educação – cujas atividades ocorrem na Universidade Federal de Goiás (UFG), com a colaboração de pesquisadores do Instituto Federal de Goiás (IFG), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). O tema deste estudo está, portanto, relacionado às produções desse grupo, que tem como objetivo investigar questões vinculadas à formação humana, à linguagem e à psicanálise.

O presente trabalho configura-se como uma pesquisa exploratória<sup>1</sup>, fundamentada no método psicanalítico, com o propósito de discutir, por meio da narrativa de experiências, a alfabetização de crianças autistas, tendo em vista o paradigma da inclusão escolar. Centrada no sujeito do inconsciente, a psicanálise se origina no método científico moderno, do qual se apropria por meio de uma subversão radical (Lacan, 1998). Trata-se de um campo teórico que tem como base a premissa do inconsciente, não ignorando, portanto, a singularidade, as relações intersubjetivas e o contexto socio-cultural mediado pela linguagem. Assim, o referencial psicanalítico é adotado como um entrelugar: um distanciamento crítico em relação aos saberes consolidados no campo educacional, permitindo um retorno reflexivo e transformador a essas bases. Tal abordagem possibilita que o objeto de pesquisa ressurja de forma desconstruída e reelaborada (Figueiredo; Minerbo, 2006).

A reflexão e a discussão propostas nesta pesquisa perpassam o seguinte questionamento: Atualmente, como se caracteriza o processo de alfabetização de crianças autistas em escolas regulares? Para responder a essa questão, o estudo busca identificar tanto as conquistas quanto os desafios enfrentados pelos/as professores/as no processo de inclusão e alfabetização de crianças com autismo nos anos iniciais do ensino fundamental da rede pública de Goiânia. A investigação foi realizada em escolas públicas do referido município, abrangendo sete regionais. Participaram desse processo 14 professores/as que atuavam diretamente com crianças autistas em turmas de alfabetização do 2º ano do ensino fundamental.

A seleção dos participantes ocorreu com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que indicou docentes com experiência no trabalho de alfabetização de crianças autistas. As entrevistas foram realizadas de forma individual, gravadas em dispositivo digital de uso exclusivo para essa finalidade e depois transcritas integralmente. No entanto, apenas os trechos considerados condensadores de significação foram utilizados na análise. Para preservar o anonimato, os nomes dos/as participantes foram substituídos por letras.

Optou-se pelo uso de entrevistas narrativas devido à proximidade dessa metodologia com a regra fundamental da psicanálise: a associação livre. Essa ideia aponta para o fato de que, ao falar livremente, os/as docentes possam produzir significantes passíveis de análise, evidenciando, assim, não apenas os sentidos atribuídos às suas experiências de alfabetização e inclusão, mas também a sua disposição para o ato criador no ensino. Sendo assim, a escuta levou em consideração a premissa de que a fala de um sujeito pode tanto contar sua própria história quanto a de um outro e, a partir disso, gerar novas significações. Metodologicamente, o material coletado foi submetido à análise de conteúdo, buscando-se extrair elementos de significação e compreensão dos processos abordados.

Em relação à temática abordada, é notório que ainda persistem desafios no processo de inclusão e alfabetização de crianças autistas no ensino regular. Todavia, este estudo procurou evidenciar a escola como um *locus* fundamental para o desenvolvimento das habilidades cognitivas, comunicativas e sociais dessas crianças, favorecendo a elas uma participação mais ativa e autônoma na sociedade.

<sup>1</sup> Esta pesquisa contemplou e atendeu às normas e princípios éticos de pesquisas envolvendo seres humanos, guiados pela Resolução nº 466/2012. Foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e aprovado mediante emissão de parecer.

## Alfabetização, Inclusão Escolar e Transtorno do Espectro Autista: embasamento teórico

Desde a promulgação da Constituição Brasileira de 1988, passando pela Declaração de Salamanca, de 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e Lei Brasileira de Inclusão, de 2015, a educação inclusiva tem sido uma realidade no Brasil, apresentando desafios diários a professores e estudantes. Nesse contexto, a inclusão de crianças com TEA em escolas regulares ganhou importante destaque não apenas no âmbito pedagógico, mas também no cenário político, dada a sua complexidade e relevância. Isso pode ser evidenciado, dentre outros fatores, pelo aumento expressivo na identificação de casos de TEA, em virtude dos avanços nos diagnósticos e do crescimento da conscientização pública sobre o tema. A urgência desta inclusão se fundamenta, portanto, no direito universal à educação e à formação integral de todas as pessoas.

No campo da literatura médica-acadêmica, o autismo foi inicialmente descrito na primeira edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-I), publicada em 1952 pela American Psychiatric Association (APA), como uma reação sintomática da esquizofrenia infantil. Com a publicação do DSM-II, em 1969, o autismo continuou associado à esquizofrenia, mas sem o termo “reação”, sendo ainda descrito como uma forma de esquizofrenia infantil devido à similaridade dos sinais e sintomas. Somente em 1980, com o DSM-III, o autismo foi oficialmente reconhecido como uma entidade nosológica independente, desvinculando-se do diagnóstico de psicose infantil.

Na *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados com a Saúde* (CID-10), o TEA é categorizado entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) sob o código F84, abrangendo subcategorias como: Autismo Infantil (F84.0), Autismo Atípico (F84.1), Síndrome de Rett (F84.2), Transtorno Desintegrativo da Infância (F84.3), Transtorno com Hipercinesia Associada a Retardo Mental e Movimentos Estereotipados (F84.4), Síndrome de Asperger (F84.5), Outros Transtornos Globais do Desenvolvimento (F84.8) e Transtorno Global do Desenvolvimento Não Especificado (F84.9) (Pimenta, 2018).

A terceira edição do DSM, publicada em 1980, marcou a formalização do TEA como uma entidade diagnóstica independente, categorizada entre os Transtornos Globais do Desenvolvimento. Na revisão de 1987 (DSM-III-R), o termo “transtorno autístico” foi introduzido em substituição ao conceito de esquizofrenia infantil. Já em 1994, o DSM-IV incluiu o termo *Transtorno Invasivo do Desenvolvimento*, ampliando as classificações diagnósticas com a adição da Síndrome de Asperger, do Transtorno Desintegrativo da Infância e da Síndrome de Rett. Nesse manual, os critérios diagnósticos enfatizavam prejuízos na interação social, ausência de linguagem verbal - compensada por meios alternativos, rigidez comportamental e pela presença de interesses restritos e comportamentos repetitivos.

A partir da publicação do DSM-5, em 2014, consolidou-se o termo *Transtorno do Espectro Autista (TEA)*, apresentando separadamente as condições antes descritas, como o autismo clássico e a Síndrome de Asperger. Segundo o DSM-5, as primeiras manifestações do TEA surgem, em geral, entre os 12 e 24 meses de idade, podendo ocorrer mais tarde em casos moderados ou leves. Entre os sinais clínicos frequentemente descritos, destacam-se: (1) déficit no desenvolvimento da linguagem, (2) falta de interesse social, como a recusa ao contato visual, (3) padrões atípicos de brincadeiras, (4) modos incomuns de comunicação, (5) comportamento repetitivo e estereotipado e (6) hipersensibilidades sensoriais e seletividade alimentar. O TEA é, pois, caracterizado por déficits na comunicação social e comportamentos repetitivos e estereotipados, independentemente da etiologia ou de déficits associados.

Um exemplo ilustrativo da vivência de uma pessoa com TEA é o relato autobiográfico do autor inglês Daniel Tammet, no livro *Nascido em um Dia Azul*. Tammet se descreveu como uma criança solitária, com comunicação verbal limitada, extrema sensibilidade a sons e a movimentos inesperados, além de aversão ao toque, o que o isolava socialmente. Embora consciente de suas diferenças em relação às outras crianças, não sentia necessidade de interações sociais, pois não as percebia como parte de seu mundo. Assim, dificuldades cotidianas, como desorientação espacial, rigidez com mudanças e sensações sensoriais exacerbadas, tornavam dolorosas as tarefas simples, como, por exemplo, o ato de escovar os dentes. No entanto, mesmo diante dessas dificuldades, Tammet frequentou a escola regular e relata que, entre os principais desafios de sua adaptação à dinâmica escolar, destacava-se sua necessidade “quase obsessiva de ordem e rotina” (Tammet, 2007, p. 13). Além disso, ele descreve a sala de aula como “um ambiente barulhento e desorganizado<sup>2</sup>, as crianças zombavam de mim, e eu apenas tapava os ouvidos e tentava pensar em números que evocassem imagens bonitas” (p. 31-32), contexto que lhe causava grande desconforto emocional e físico.

Apesar desses desafios, o contato contingencial com livros infantis despertou o interesse de Tammet pela leitura, proporcionando-lhe momentos de tranquilidade e prazer. Seus pais, ao perceberem essa inclinação, incentivaram-no a desenvolver suas habilidades cognitivas e sociais, valendo-se do interesse pelos livros como uma via de acesso ao aprendizado e à interação com o mundo ao seu redor. Foi no ambiente escolar, mesmo desafiador, que Tammet começou a elaborar um primeiro código próprio de compreensão da realidade, respeitando as regras e estruturas que lhe eram apresentadas.

Contudo, conforme Voltolini (2018), embora as redes de ensino, desde a década de 1990, venham ampliando o acesso à educação, ainda persistem práticas excludentes que marginalizam determinados sujeitos e grupos que não se ajustam aos padrões homogêneos estabelecidos pelas instituições escolares. Para o autor, ainda hoje, no cotidiano escolar, manifestam-se, de forma recorrente, cenas de inclusão e exclusão, sejam elas nos cantos da sala de aula, no pátio, na quadra, no parque, ao virar a página de um livro, no uso de brinquedos e materiais escolares ou mesmo durante a produção de um texto. Situações desconcertantes podem emergir, apresentando-se como estranhas ou passíveis de rejeição, especialmente em relação à criança autista — aquela que, ao divergir do esperado, provoca estranhamento e mobiliza afetos de distintas ordens, como angústia, inibição, superproteção ou rejeição. Assim, essas reações evidenciam um mal-estar persistente diante da diferença, reforçando barreiras que dificultam a inclusão efetiva.

Essa realidade expõe a necessidade urgente de se repensar o modelo convencional de ensino, de forma a contemplar as particularidades das crianças autistas e assegurar seu acesso aos bens culturais, incluindo o aprendizado da leitura e da escrita. A esse respeito, a autista Temple Grandin (2014), em sua autobiografia, relata:

Primeiro, como acontece com qualquer criança, não existem duas crianças autistas que sejam idênticas. O que dá certo no caso de uma pode não funcionar com outra. É verdade que existem princípios específicos do aprendizado que se aplicam a todos os empreendimentos humanos. A meta é observar e encontrar o padrão específico de reação que cada criança exibe, e tomar isso como o ponto de partida (Grandin, 2014, p.144).

Esse depoimento evidencia a singularidade de uma criança autista no que se refere ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Não cabe, portanto, homogeneizações ou padronizações pedagógicas

<sup>2</sup> Trecho reproduzido de forma literal da biografia do autor autista, não refletindo a opinião da autora deste artigo, mas sim a descrição apresentada na obra original.

no atendimento a esse público. Sob uma perspectiva inclusiva, torna-se imprescindível considerar as especificidades das crianças autistas, sem recorrer à idealização ou à uniformização excluente daqueles que não possam ser classificados, quantificados ou localizados. Por isso, segundo Magda Soares (2016), inexiste um método único e universal para o ensino da alfabetização, tendo em vista que a aprendizagem da língua escrita é influenciada por fatores socioculturais, econômicos e políticos.

O método, nesse contexto, não deve ser visto como uma fórmula rígida, mas como uma das múltiplas variáveis no processo de apropriação da leitura e da escrita no ambiente escolar. Dessa maneira, torna-se essencial considerar fatores como o ambiente de aprendizagem, o número de estudantes, os recursos didáticos disponíveis, o currículo, o tempo de ensino, os contextos sociais e as especificidades de cada criança. Nesse cenário, os métodos emergem como práticas dialógicas entre docentes e estudantes, resultando na interação entre diversos fatores socioculturais que permeiam o cotidiano educativo.

Segundo Soares (2016, p. 15-16),

Não há um método para a aprendizagem inicial da língua escrita, há múltiplos métodos, pois a natureza de cada faceta determina certos procedimentos de ensino, além de as características de cada grupo de crianças, e até de cada criança, exigir formas diferenciadas de ação pedagógica.

Essa afirmação evidencia a complexidade do processo de alfabetização de um modo geral. Isso significa que não se pode aplicar um único método, pois a diversidade de contextos e características individuais demanda práticas pedagógicas flexíveis e adaptadas às necessidades específicas de cada aluno. No processo de alfabetização de crianças autistas, não há uma fórmula homogênea porque cada autismo é único dentro do espectro. Então, deve-se pensar e colocar em ação outros modos de alfabetizar, adequar o currículo e considerar os interesses específicos dessas crianças para o desenvolvimento de metodologias e atividades que as atendam em suas singularidades. Nesse contexto, o papel do professor revela-se central.

Como destaca Lanuti (2024, p. 12), “o ensino, e não o controle da aprendizagem, é a principal atividade do professor”. A atenção sensível do docente às diversas formas de aprendizagem, respeitando os diferentes ritmos e necessidades dos estudantes, constitui um elemento orientador na construção de práticas alfabetizadoras verdadeiramente inclusivas. Mais do que a simples adequação às normativas legais, faz-se imprescindível que os/as professores/as adotem uma postura ética, reflexiva e engajada, atuando ativamente na promoção de uma educação equitativa e respeitosa com a diversidade.

## Aspectos metodológicos

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, fundamentada na teoria psicanalítica, com o propósito de investigar, por meio de narrativas de experiências, o processo de alfabetização de crianças autistas no contexto da inclusão escolar. A investigação foi desenvolvida em quatro etapas sucessivas: (i) realização de levantamento bibliográfico e definição das categorias de análise; (ii) elaboração das questões *exmanentes*; (iii) condução das entrevistas narrativas; e (iv) análise e interpretação dos dados obtidos. O referencial teórico adotado fundamenta-se em autores que discutem a aquisição da linguagem escrita (Soares, 2016; Bastos, 2017), a educação inclusiva (Lanuti, 2024), a psicanálise (Lacan, 1998; Laurent, 2012; Le Gaufey, 2018) e a formação docente (Gatti et al., 2008; Voltolini, 2018), além de outros estudiosos que abordam temáticas correlatas. O estudo foi orientado pela seguinte questão de pesquisa: **Como se configura, na atualidade, o processo de alfabetização de crianças autistas em escolas regulares?**

Após aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), a coleta de dados foi realizada em escolas públicas do município, abrangendo sete regionais administrativas. Participaram do estudo 14 docentes que atuavam diretamente com crianças autistas em turmas de alfabetização do 2º ano do ensino fundamental. A seleção dos/as participantes foi conduzida com o apoio da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia, que indicou profissionais com experiência na alfabetização de estudantes autistas. As entrevistas foram realizadas individualmente, gravadas em dispositivo digital destinado exclusivamente a essa finalidade e posteriormente transcritas na íntegra. Contudo, para a análise, foram considerados apenas os trechos que apresentavam maior densidade significativa. A fim de preservar a identidade dos/as participantes, seus nomes foram substituídos por letras.

Os dados coletados foram submetidos à análise de conteúdo, com o objetivo de identificar elementos que contribuíssem para a compreensão dos processos de alfabetização e inclusão escolar de crianças autistas, buscando, assim, construir reflexões embasadas na experiência relatada pelos/as docentes.

## As entrevistas narrativas: alguns resultados

Nesta pesquisa, buscou-se traçar o perfil profissional dos docentes a partir de três aspectos: formação inicial, tempo de serviço e atuação profissional. No que diz respeito à amostra da pesquisa, dos 14 entrevistados, 12 participantes se identificaram como do sexo feminino, correspondendo a aproximadamente 85,71% do total. Os 2 restantes, equivalentes a 14,29%, identificaram-se como do sexo masculino. Esses dados estão alinhados com os resultados do último censo da educação básica: o de que a maioria dos professores em exercício no país é composta por mulheres, representando cerca de 80% do total. Quanto à autodeclaração de cor/raça, 6 participantes se autodeclararam brancos, o que corresponde a 42,86% do total; 4 se autodeclararam pardos, representando 28,57%; e 2 se autodeclararam negros, totalizando 14,29%. A média de idade dos respondentes à época da aplicação dos questionários foi de 36 anos, com a faixa etária variando de 28 a 47 anos.

Os resultados mostraram que 100% dos professores participantes da pesquisa são licenciados em Pedagogia e 85% possuem certificação de especialização em nível de pós-graduação *lato sensu*. Entre as áreas de especialização mais citadas, destacam-se Psicopedagogia, Neurociências Aplicadas à Educação, Métodos e Técnicas de Ensino e Educação Especial. No que tange à titulação *stricto sensu*, apenas uma professora afirmou possuir mestrado acadêmico em Educação e nenhum participante declarou ter doutorado.

Com os dados obtidos, foi possível verificar que os profissionais entrevistados estão formalmente habilitados para assumir o cargo designado. Nesse caso, atuar como professores da educação básica, conforme determina a Lei nº 9.394/96 (LDB), exige formação inicial em Normal Superior e/ou Pedagogia para a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Os dados apresentados no Quadro 1 também revelam um número significativo de docentes em busca de atualização profissional, possuindo, assim, algum tipo de pós-graduação. Todavia, de modo geral, o percentual de professores/as com titulação de mestrado atuando nos anos iniciais do ensino fundamental tende a ser inferior a 3%, enquanto no ensino superior esse índice atinge aproximadamente 80% (Brasil, 2023).

De acordo com Gatti *et al.* (2008), a formação docente no Brasil tem ocorrido de duas formas principais: formação inicial e formação continuada. A formação continuada pode concretizar-se por diferentes meios, como formação em serviço, autoformação, formação *lato sensu*, *stricto sensu*, cursos estruturados, congressos e seminários.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, por sua vez, geralmente têm como objetivo o aperfeiçoamento e a especialização profissional, funcionando como uma extensão da formação adquirida na graduação, tanto na esfera pública quanto na privada. Esses cursos visam ao desenvolvimento de competências mais específicas ou ao aprofundamento de conhecimentos vinculados à formação básica proporcionada pela graduação. Em contraste, a pós-graduação *stricto sensu*, que inclui mestrados e doutorados, tem como foco principal a formação acadêmica com ênfase na preparação de pesquisadores, conforme destacado por Saviani (2007, p. 4-5). Os baixos índices de docentes da educação básica com titulação de nível *stricto sensu* evidenciam a necessidade de incentivos e investimentos para ampliar o acesso e assegurar a permanência desses profissionais nesses cursos.

Segundo Voltolini (2018), faz-se necessária uma contundente fiscalização por parte do poder público quanto à oferta de cursos de especialização *lato sensu* e à promoção de programas de formação continuada de qualidade, que atendam às reais demandas e desafios enfrentados pelos docentes. Isso se justifica pelo aumento na adesão de professores a cursos de curta duração, comportamento frequentemente impulsionado pela busca por melhores classificações em processos seletivos para concursos públicos. Nesse contexto, a acumulação de certificados e de carga horária de capacitações tem sido vista como um diferencial competitivo na disputa por vagas no magistério. No entanto, essa preferência por formações rápidas nem sempre contribui diretamente para o desenvolvimento da prática pedagógica, pois muitas vezes está mais direcionada ao atendimento de exigências burocráticas e classificatórias desses processos.

Nas palavras de Larrosa Bondía (2002, p. 23):

Cada vez estamos mais tempo na escola (e a universidade e os cursos de formação do professorado são parte da escola), mas cada vez temos menos tempo. Esse sujeito da formação permanente e acelerada, da constante atualização, da reciclagem sem fim, é um sujeito que usa o tempo como um valor ou como uma mercadoria, um sujeito que não pode perder tempo, que tem sempre de aproveitar o tempo, que não pode protelar qualquer coisa, que tem de seguir o passo veloz do que se passa, que não pode ficar para trás, por isso mesmo, por essa obsessão por seguir o curso acelerado do tempo, este sujeito já não tem tempo.

A formação inicial e continuada de professores constitui uma necessidade e uma responsabilidade compartilhada entre o Estado, os profissionais da educação e as instituições formadoras. Sendo assim, torna-se fundamental promover uma formação que se concretize por meio da colaboração entre escola e universidade, viabilizada por projetos de extensão, grupos de pesquisa e iniciativas investigativas. Essas ações devem avaliar, complementar, promover diálogos e oferecer subsídios, além de propor alternativas alinhadas às demandas e possibilidades de formação dos docentes da educação básica, fomentando a articulação dos saberes produzidos em ambas as instituições.

No que tange ao exercício profissional dos 14 respondentes, oito (57,14%) dedicam-se exclusivamente à docência na rede municipal de ensino de Goiânia. Três respondentes (21,43%) também atuam na rede estadual de educação. Dois participantes (14,29%) exercem atividades docentes em outra rede municipal de educação além da de Goiânia. Um respondente (7,14%) desempenha função de gestor(a) em outra rede de ensino. Nenhum dos participantes afirmou exercer atividade não vinculada ao ensino. Então, para preservar a identidade, os(as) docentes foram identificados(as) pelas letras do alfabeto que vão de A até a letra O.

Em relação à jornada de trabalho desses docentes, no ano de 2023, 10% trabalhavam mais de 40 horas semanais, enquanto 2% cumpriam entre 20 e 24 horas semanais. Quanto ao tempo de docência, a amostra varia entre cinco e vinte anos de experiência. Conforme os dados coletados dos 14 professores pesquisados, a distribuição do tempo de experiência é a seguinte: 9 professores (64,29%) possuem 10 anos de experiência, 3 professores (21,43%), 5 anos de experiência, e 2 professores (14,29%), 20 anos de experiência.

Ao serem questionados sobre o tempo de atuação como docentes em turmas de alfabetização (1º e 2º anos), os resultados revelaram que, dentre os 14 professores pesquisados, 8 (57,14%) possuem mais de seis anos de experiência em turmas de alfabetização. Outros 4 professores (28,57%), entre 3 e 5 anos de experiência, enquanto 2 professores (14,29%) estão em seu primeiro ano de atuação em turmas de alfabetização.

Além dessas questões, outras perguntas surgiram durante o processo, quais sejam: *Você participou de algum tipo de formação sobre a inclusão escolar de crianças autistas? Esta é sua primeira experiência com a alfabetização de crianças autistas?* Dos 14 participantes que responderam às perguntas, 8 (57,14%) afirmaram que já trabalharam com crianças autistas, enquanto 6 (42,86%) indicaram que é a primeira experiência com esse público. No que diz respeito à formação sobre a inclusão escolar de crianças autistas, 10 entrevistados (71,43%) declararam já ter participado de algum tipo de formação, sendo que 5 (35,71%) participaram de cursos à distância; 2 (14,29%), de cursos presenciais; 3 (21,43%) participaram de palestras, minicursos e workshops. Esses dados revelam um cenário de heterogeneidade tanto em relação à experiência quanto às oportunidades de formação dos participantes.

Conforme Voltolini (2018), a experiência é um fenômeno complexo e multifacetado, de caráter transformador, que emerge do encontro de saberes, práticas e contextos sociais, culturais e éticos. Ela transcende uma mera sucessão de práticas registradas cronologicamente e envolve a interseção entre história, espaço e tempo nas relações humanas. Dessa forma, a experiência pode ser compreendida como um dos possíveis dispositivos de formação humana e profissional. Assim, o tempo de experiência pode proporcionar um repertório mais amplo de recursos e saberes, possibilitando que o(a) professor(a) dialogue de forma mais crítica com os contextos educativos e os desafios contemporâneos relacionados à docência.

Nas palavras de Larrosa Bondía (2002, p. 18), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca.” A experiência não se reduz ao simples “fazer”, pois implica a capacidade de se voltar para si e assimilar o novo que se apresenta, em um movimento de contínua construção e reconstrução, sendo, pois, parte constitutiva do humano. Com efeito, no processo de alfabetização de crianças autistas, o/a professor/a, ao mesmo tempo em que acolhe e inclui, precisa colocar-se como alguém que não detém um saber absoluto e, por isso, experimenta o “deslocamento que permite ajustar o que se observa cotidianamente à teoria que o prediz” (Le Gaufey, 2007, p. 177). na garantia das condições de trabalho.

Com base nesses pressupostos, os dados obtidos na pesquisa evidenciam a importância da qualificação docente para a alfabetização e inclusão de crianças autistas, demonstrando que tanto a formação inicial quanto a continuada são essenciais para o aprimoramento desse processo. Além disso, a diversidade nas trajetórias profissionais e no tempo de atuação indica que, embora muitos docentes já possuam experiência com alunos/as autistas, a formação voltada para a inclusão e alfabetização desse público ainda ocorre de maneira fragmentada, com predominância de cursos de curta duração e eventos pontuais.

Entende-se que as narrativas analisadas apontam um descompasso significativo que afeta diretamente a formação e a atuação dos alfabetizadores/as. Em muitos casos, os professores/as acabam assumindo, por conta própria, a busca por conhecimentos, metodologias e recursos indispensáveis para enfrentar os desafios da inclusão na escola regular. Esse cenário reforça a necessidade urgente de políticas educacionais mais eficazes, tanto para a formação docente voltada à educação inclusiva quanto para a garantia de melhores condições de trabalho, assegurando apoio contínuo e qualificado aos profissionais da área.

## **A alfabetização de crianças autistas e a questão dos métodos: vicissitudes do ensinar e aprender**

Nesta seção do estudo, são apresentados trechos considerados condensadores de significado sobre o processo de alfabetização de crianças autistas, abordando as especificidades do TEA, as dificuldades de adaptação à dinâmica da sala de aula e os métodos de alfabetização empregados. Para a coleta dessas informações, as entrevistas narrativas foram iniciadas a partir das seguintes questões: *Como se caracteriza o processo de alfabetização de crianças autistas em escolas regulares?* É possível promover a aprendizagem no processo de alfabetização da criança autista na escola regular? De forma geral, a maioria dos(as) entrevistados(as) afirmou acreditar na viabilidade desse processo, desde que os(as) docentes sejam devidamente amparados com condições adequadas de trabalho e recursos pedagógicos para superar as adversidades inerentes ao contexto da educação inclusiva.

Os(as) participantes da pesquisa evidenciaram compreender a importância de assegurar às crianças autistas não apenas o ingresso e a permanência no ambiente escolar, mas também o acesso efetivo ao conhecimento acadêmico e ao desenvolvimento integral, promovendo sua formação humana de maneira plena e equitativa. Ainda, os relatos apontaram uma compreensão ampliada da função social da alfabetização, enfatizando que a tarefa de ensinar se torna ainda mais complexa no contexto da educação especial ou inclusiva, como evidenciado no quadro abaixo:

Quadro 1 - Relatos dos/as participantes sobre o processo de alfabetização da criança autista na escola regular

Prof. B	Eu me senti muito confusa e angustiada quando iniciei o trabalho de alfabetização de crianças autistas. Enfrentei muita dificuldade para lidar com a diversidade de demandas presentes em sala de aula. No caso das crianças com TEA, tenho buscado, inicialmente, estimular a interação com a língua escrita nos mais variados contextos, como o uso do nome próprio e o significado que a leitura e a escrita têm em seu cotidiano. Posteriormente, trabalho a correspondência entre grafia e sílaba. No entanto, é um trabalho solitário. A secretaria oferece cursos, mas não disponibiliza suporte no dia a dia.
Prof. D	Na minha experiência, a aprendizagem na alfabetização de crianças autistas aconteceu de forma lenta. Devido às dificuldades dessas crianças em se comunicar, muitas vezes não conseguimos envolvê-las na realização das atividades propostas. Elas demonstravam pouco ou nenhum interesse em participar. Essa situação é preocupante, pois, apesar da falta de apoio ao professor regente, há muitas cobranças por parte da secretaria de educação e das famílias.
Prof. E	A alfabetização de autistas é muito complexa. As crianças têm um comportamento muito peculiar, diferente. Tenho um aluno que consegue ler algumas palavras, mas não sabe o significado delas. Ele não sabe do que se trata, mas é capaz de ler. Por conta disso, apesar das dificuldades, tenho tentado trabalhar a correspondência entre as palavras e as figuras. Estou tentando diariamente criar atividades que despertem o interesse do meu aluno, mas é muito difícil, fico apreensiva em não conseguir alcançar os objetivos do currículo.

Prof. G	A aprendizagem no processo de alfabetização de crianças autistas depende da gravidade do TEA, que pode variar significativamente de criança para criança. Atualmente, por exemplo, estou enfrentando muitas dificuldades, pois meu aluno ainda não conseguiu se adaptar à sala de aula. A mudança de ano letivo, de professora e de alguns colegas tem sido difícil para ele, o que me causa certa frustração. Percebi que ele consegue ler algumas palavras, mas não comprehende o significado do que lê. Por isso, apesar das dificuldades, tenho tentado trabalhar a correspondência entre as palavras e as figuras. Diariamente, busco criar atividades que despertem o interesse do meu aluno, mas tem sido muito difícil. Fico apreensiva por não conseguir alcançar os objetivos.
Prof. N	Este ano recebi uma criança diagnosticada com autismo, que apresenta muita dificuldade de concentração. Ela ainda não consegue ter uma participação efetiva na sala de aula, nem se relacionar de forma harmoniosa com as demais crianças, permanecendo frequentemente isolada. Percebo que a inclusão não se trata apenas de levar as crianças com TEA para a escola, mas de criar condições adequadas e adaptar o ambiente para que a aprendizagem realmente aconteça. Para isso, é fundamental planejamento, investimento e cooperação entre todos os envolvidos no processo de ensino. É uma situação complexa, e me angustia vivenciar tais dificuldades.
Prof. O	Embora o TEA tenha sido amplamente estudado nos últimos anos, ainda é desafiador alfabetizar essas crianças, especialmente aquelas que apresentam maiores dificuldades de interação no ambiente escolar. Falta apoio e suporte pedagógico adequados para o trabalho na escola regular. Por vezes, sinto-me frustrada por não conseguir avançar em direção ao objetivo de alfabetizar essa criança. É muito trabalho, responsabilidade e cobrança, mas com pouco apoio e colaboração por parte da secretaria de educação.

Fonte: Autoria própria a partir da coleta de dados mediante realização das entrevistas.

Diante do exposto, as narrativas analisadas evidenciam que, além da angústia e do sentimento de inadequação expressos pelos(as) docentes, há o receio de lidar com a imprevisibilidade comportamental, frequentemente associada a crianças autistas. Conforme Voltolini (2018), essa imprevisibilidade tende a intensificar o mal-estar emocional e o estresse laboral dos(as) professores(as). E isso acaba se tornando um fator de fragilidade que pode comprometer o desempenho profissional. Em síntese, o sentimento de impotência, frustração e o desamparo relatado pelos(as) educadores(as), associados ao temor de enfrentar comportamentos desafiadores dos(as) estudantes, intensificam a insegurança desses docentes e os impedem de perceber as próprias competências para a implementação de práticas pedagógicas eficazes e inclusivas.

As falas analisadas revelam que a presença e o processo de alfabetização de crianças autistas em turmas regulares impõem desafios adicionais tanto para a instituição quanto para os(as) profissionais da educação. Em muitos casos, esses docentes não recebem o suporte técnico e formativo necessário para responder de forma adequada às exigências desse cenário educacional, um contexto que demanda tempo para estudo e planejamento, acesso a recursos didáticos adequados e, em determinadas situações, apoio de outros profissionais em sala de aula, especialmente quando houver maior intensidade nos sintomas e necessidade de suporte individualizado.

Essa complexidade revela a angústia vivenciada pelos(as) professores(as) diante das vicissitudes do processo de alfabetização de crianças autistas em turmas regulares, como expressa a professora H:

Hoje nós, professores, enfrentamos uma sobrecarga de trabalho, temos que planejar as aulas, produzir os recursos didáticos, ministrar as aulas, aplicar as avaliações, atender as necessidades específicas dos alunos, mediar conflitos entre alunos, situações de violência, desenvolver estratégias para inclusão sem suporte da escola. Temos que cumprir várias exigências que extrapolam as nossas condições reais de trabalho. Isso tudo é exaustivo, angustiante demais.

As falas analisadas ao longo das entrevistas evidenciam questões complexas, destacando-se entre elas a sobrecarga de trabalho, a culpabilização do docente pelos insucessos escolares e as excessivas demandas e expectativas atribuídas ao(à) professor(a), frequentemente resultantes de políticas de inclusão escolar implementadas sem condições adequadas de trabalho. Esses fatores impactam diretamente as práticas pedagógicas no ambiente escolar, comprometendo o desempenho docente e a qualidade da aprendizagem.

Parafraseando Voltolini (2018), os esforços para promover a inclusão escolar frequentemente geram, nos(as) docentes, um “sentimento de inadequação”, associado à sensação de desamparo frente às demandas apresentadas por estudantes classificados como “especiais”. Em diversos contextos, os(as) professores(as) relatam não saber como interagir pedagogicamente de forma eficaz com esses(as) estudantes, o que intensifica o mal-estar emocional e o estresse laboral. Essa realidade se manifesta não apenas nas interações interpessoais, mas também na relação dos(as) profissionais com o conhecimento, com a instituição escolar, com os(as) demais integrantes da comunidade educativa e com o próprio espaço físico. Nesse contexto, torna-se evidente a necessidade de oferecer suporte técnico-pedagógico consistente aos(as) docentes, associado a uma estrutura organizacional fundamentada em princípios inclusivos e ao fortalecimento da parceria entre família e escola.

Conforme Bastos (2017), a alfabetização de crianças autistas apresenta especificidades em relação às abordagens convencionais, sobretudo no que se refere às metodologias utilizadas, ao ritmo de aprendizagem e à necessidade de compreender as singularidades dos sintomas e manifestações do TEA. A autora destaca que, em muitos casos, as metodologias de ensino adotadas pelas instituições não contemplam de modo adequado essas especificidades, o que frequentemente resulta em experiências de aprendizagem desmotivadoras e pouco eficazes para esse público.

De forma abrangente, observou-se que a maioria dos(as) participantes, ao ser questionada sobre como comprehende o processo de alfabetização, associou-o à aquisição do sistema de escrita, considerando o desenvolvimento de competências e habilidades tanto de leitura quanto de produção textual.

Adicionalmente, os(as) entrevistados(as) destacaram que a prática da alfabetização se torna ainda mais desafiadora no contexto da educação inclusiva, especialmente diante de complexidades como as apontadas pela professora H. Ao ser questionada sobre a viabilização da aprendizagem de crianças autistas em escolas regulares, a docente ressaltou que esse debate remete a problematizações fundamentais, tais como: a forma como o(a) educador(a) exerce sua função de alfabetizar frente às múltiplas exigências oriundas de diferentes campos do saber; a necessidade de formação adequada; e os meios para a concretização dessa formação diante das inúmeras demandas escolares específicas.

Essas questões refletem inquietações recorrentes entre os(as) participantes da pesquisa, evidenciando que a inclusão escolar demanda mais do que a simples garantia do acesso físico à escola. Logo, é imprescindível assegurar que os(as) estudantes tenham condições reais de compreender os conteúdos propostos e alcançar os objetivos de aprendizagem, o que exige políticas de formação continuada e suporte pedagógico qualificado para os(as) docentes.

Nesse contexto, deve-se garantir aos(as) professores(as) condições adequadas de trabalho, incluindo acesso a recursos formativos, materiais didáticos adaptados e suporte especializado. Como argumenta Soares (2016), a exclusão escolar não se restringe àqueles(as) que estão fora do ambiente educacional, visto que também ocorre entre os(as) estudantes que, mesmo matriculados(as), não conseguem progredir de forma significativa em sua trajetória acadêmica. Isso inclui aqueles(as) que enfrentam repetências sucessivas, evasão ou mesmo aqueles(as) que, frequentando regularmente as aulas, não obtêm sucesso no processo de aprendizagem.

O enfrentamento dessa realidade excluente exige a superação de um modelo educacional que, ao mesmo tempo, exclui pela ausência de acesso e também pelo insucesso dentro da própria escola. Nessa perspectiva, durante as entrevistas, os(as) participantes foram questionados(as) sobre os conhecimentos que mobilizam ao desenvolverem metodologias no ensino da leitura e da escrita para crianças autistas em processo de alfabetização.

Com essa indagação, verificou-se que, entre os 14 participantes da pesquisa, 9 demonstraram compreender de forma equivocada as intervenções baseadas na ABA. Para eles, esse é um “método especial” de alfabetização, estruturado segundo um programa específico para “facilitar” o processo de alfabetização de crianças com TEA, conforme expressou a professora C: *“É um método especial que obedece a um programa específico para ‘facilitar’ a alfabetização da criança autista.”* Quatro docentes mencionaram adotar o método fônico, enquanto um descreveu a utilização do método global de abordagem analítica, enfatizando o estabelecimento de objetivos precisos e a aplicação de estratégias correspondentes. A seguir, apresenta-se um quadro-síntese com as respostas dos 14 professores participantes da pesquisa, detalhando os conhecimentos mobilizados ao adotar metodologias de ensino da leitura e da escrita no contexto da alfabetização de crianças autistas, com ênfase na ABA como abordagem metodológica relatada.

Quadro 2 – Relatos dos/as participantes da pesquisa sobre as metodologias no ensino da leitura e da escrita para crianças autistas em processo de alfabetização

Prof. A	Utilizo o ABA como base, pois acredito que ela ajuda a identificar os comportamentos de aprendizagem e a adaptar os estímulos de forma personalizada para cada criança, facilitando o processo de alfabetização. Primeiro ensino a fazer a relação entre imagens e palavras escritas. Depois trabalhamos a formação de palavras com apenas as sílabas simples, do tipo consoante e vogal. Posteriormente, abordo a utilização de palavras com letras minúsculas e compostas por sílabas complexas.
Prof. B	Abordagem ABA, trabalho bastante solicitando que meu aluno relate as figuras com as palavras corretas, essas são ações derivadas de estímulos. Uso recompensas para que a criança se sinta motivada a melhorar e repetir o nível de acerto nas atividades. Também ajuda no comportamento em sala de aula.
Prof. C	Trabalho com o método fônico, ao mesmo tempo em que ensino os sons correspondentes às letras eu tento estimular a consciência fonológica.
Prof. D	Na minha prática, faço uso da ABA como um modelo de ensino que ajuda a moldar comportamentos de leitura e escrita, e com isso, consigo estabelecer uma rotina mais eficiente de aprendizagem para as crianças autistas.
Prof. E	Atualmente uso as metodologias do método ABA que tem sido essencial no meu trabalho, pois elas permitem um acompanhamento ajustado do progresso da criança, o que facilita o processo de alfabetização por meio da repetição e reforço de comportamentos positivos.
Prof. F	Desenvolvo as atividades a partir da fonética, proponho inicialmente atividades para que as crianças possam reconhecer os sons das letras e depois realizar suas junções formando as sílabas e palavras.
Prof. G	Uso a metodologia ABA, devido à dificuldade de socialização do autista, o trabalho na maior parte das vezes é individual, com apoio do prof. de AEE. As atividades são diferentes dos demais alunos. Trabalho com ABA para promover a leitura e a escrita, especialmente porque ela permite reforçar comportamentos desejados e fornecer práticas de reforço que são cruciais para crianças autistas procuro estimular a ampliação do vocabulário das crianças apresentando gradativamente novas palavras.
Prof. H	Uso o método fônico. Sigo as formações que recebo nos cursos da rede de acordo com a BNCC, eu começo o processo alfabetização apresentando as vogais até chegar na construção de uma frase ou de um pequeno texto.

Prof. I	Gosto de trabalhar com o método global, gosto de partir do texto, do todo para as partes. Trabalho com histórias, parlendas, adivinhas e outros textos para que as crianças memorizem, montem e desmontem frases e depois identifiquem palavras que serão decompostas.
Prof. J	Fiz um curso de especialização em psicopedagogia e aprendi a usar o método ABA para alfabetizar, trabalho com estímulo e resposta, e bastante exercícios de repetição, a base do trabalho é a memorização e a recompensa do acerto. O uso de ABA me ajuda a criar um ambiente mais estruturado, onde posso ensinar a leitura e a escrita de forma mais objetiva, utilizando reforços positivos que estimulam a aprendizagem contínua.
Prof. L	Depende do nível do Autismo. Mas o que acredito que mais funcione seja as técnicas do ABA, na alfabetização precisamos repetir muitas vezes até a criança memorizar e aprender. Trabalho bastante com o reforço positivo.
Prof. M	Eu adoto metodologias do método ABA para alfabetizar. É uma ferramenta fundamental, pois, com ela, conseguimos trabalhar a alfabetização por meio de reforços e estratégias objetivas.
Prof. N	Método de alfabetização ABA, eu crio uma rotina para a semana e todos os dias seguimos. Os exercícios são apresentados de forma resumida sem muita contextualização, trabalho com muita associação e bastante estimulação para incentivar a realização das tarefas. Acredito que o ABA seja eficaz na alfabetização, pois permite segmentar o processo de aprendizagem em pequenas partes, tornando-o mais compreensível e repetitivo, o que é essencial para as crianças com autismo.
Prof. O	Eu uso o método fônico para ensinar, começo com o som das vogais, depois com os encontros vocálicos, famílias silábicas, formar palavras e assim vai crescendo até chegar no texto.

Fonte: Autoria própria a partir da coleta de dados mediante realização das entrevistas.

As respostas analisadas indicam que a maioria dos(as) docentes utiliza a ABA como ferramenta para estruturar, personalizar e facilitar o processo de aprendizagem de crianças autistas. Conforme Lear (2004), a Análise do Comportamento, também denominada Behaviorismo Radical, fundamentada por B. F. Skinner (1904–1990), baseia-se nos princípios do condicionamento operante. A ABA, como abordagem prática derivada dessa teoria, propõe a identificação, avaliação e remodelação de comportamentos por meio de reforços positivos e instruções graduais. Porém, é importante esclarecer que a ABA constitui um método de intervenção clínica, desenvolvido para contextos terapêuticos, e não um método pedagógico formalmente elaborado para o ensino da leitura e da escrita. Embora sua eficácia em intervenções comportamentais, sobretudo em pessoas com TEA, seja muito reconhecida clinicamente, a aplicação no contexto escolar demanda adaptações metodológicas e formação docente adequada para evitar práticas restritivas, baseadas sempre no treino instrumental e na repetição mecânica de respostas.

De acordo com Bastos (2017), a alfabetização de crianças autistas requer que o(a) docente vá além da aplicação de técnicas comportamentais padronizadas, considerando a subjetividade e as especificidades de cada aprendiz. Então, os objetivos e as atividades pedagógicas devem ser elaborados de forma personalizada, respeitando as habilidades, capacidades e limitações de cada criança. Por exemplo, uma criança não verbal pode beneficiar-se de sistemas de comunicação alternativos e avaliações diferenciadas que reconheçam suas potencialidades. De maneira semelhante, uma criança autista com habilidades acentuadas em memorização de músicas e melodias pode ter esse talento utilizado como ferramenta facilitadora no processo de alfabetização.

Parafraseando Foucault (2001), um método, a depender de seus critérios e objetivos, pode tornar-se uma ferramenta de segregação entre aqueles considerados “normais” e “anormais”, resultando numa prática de ensino excludente. Assim, é fundamental reconhecermos as limitações de abordagens centradas exclusivamente em repetições e recompensas no contexto da alfabetização. Tais práticas podem desconsiderar aspectos centrais da constituição subjetiva e do posicionamento do sujeito na linguagem, entendida não apenas como um sistema de nomenclaturas, mas como efeito das relações significantes que estruturam a experiência linguística.

Nas palavras de Goffman ([1961] 2005, p. 12), “talvez seja melhor usar diferentes cobertores para abrigar bem as crianças do que utilizar uma coberta única e esplêndida, mas onde todas fiquem tremendo de frio”. Tal proposição pode ser utilizada para refletir tanto sobre a inclusão quanto sobre os métodos de alfabetização. Como afirma Soares (2016), embora a alfabetização não dependa de um único método, dado que é constituída por diversas facetas, ela exige procedimentos claros e coerentes com as teorias e princípios que a fundamentam. Nesse sentido, é essencial que a alfabetização seja realizada a partir de práticas sociais de leitura e escrita, sistematizadas e intencionais, com o fito de garantir o desenvolvimento das habilidades de decodificação e codificação, fundamentais para o letramento.

Como afirma Laurent (2012), a alfabetização de crianças autistas ocorre por meio da imersão no conhecimento. Esse processo não deve seguir protocolos rígidos e predeterminados. Para o autor, deve-se permitir que a criança autista construa seu próprio caminho em direção ao saber, respeitando seu modo singular de aprendizagem dentro do contexto escolar. Essa perspectiva é essencial, pois evidencia que o processo de “aprendizagem não deve ser reduzido a respostas comportamentais observáveis” (Laurent, 2012, p. 36). Importa, portanto, respeitar a subjetividade de cada criança e os sentidos produzidos a partir das experiências alcançadas dentro e fora da sala de aula, as quais não podem ser reduzidas a parâmetros objetiváveis ou mensuráveis. Trata-se, pois, da valorização da diversidade como princípio norteador de metodologias que respeitem a complexidade subjetiva tanto da criança quanto de seus/as professores/as.

Com base nesse entendimento, é imprescindível a implantação de um processo de alfabetização comprometido com o princípio da igualdade das inteligências. Esse é o ponto de partida para se horizontalizar as relações de ensino e aprendizagem e suscitar em cada um/a o protagonismo intelectual. Rancière, ao narrar a história de Joseph Jacotot em *O mestre ignorante* (2011), coloca em debate a relação entre igualdade, educação e emancipação. Segundo o autor, após sua participação na Revolução Francesa, o retorno da realeza ao poder levou Jacotot ao exílio nos Países-Baixos. Lá, passou a lecionar meio-período, apesar de não dominar a língua holandesa. Seus alunos, por sua vez, não falavam francês. Jacotot recorreu a um intérprete e pediu que orientasse os alunos a ler uma edição bilíngue de *Telêmaco*, com a tradução em francês. Quando chegaram à metade do livro, o mestre solicitou ao intérprete que os alunos repetissem sem interrupção o que haviam aprendido e lessem o restante do livro para poderem narrá-lo. Posteriormente, Jacotot pediu aos estudantes que escrevessem em francês sobre o que haviam lido e se surpreendeu ao não encontrar barbarismos ou dificuldades extremas. Sua surpresa foi descobrir “que seus alunos, abandonados a si mesmos, se haviam saído tão bem dessa difícil situação quanto o fariam muitos franceses!” (Rancière, 2011, p. 18-19).

De acordo com Rancière (2011), essa experiência permitiu a Jacotot defender a tese de que existe uma igualdade de inteligência entre todos os indivíduos. A ideia de igualdade das inteligências desafia diretamente a metáfora do “mundo dividido”, descrita por Rancière (2011), que separa as pes-

soas em categorias opostas: inteligências desenvolvidas e primitivas, sábios e ignorantes, capazes e incapazes, superiores e inferiores, competentes e incompetentes. Ao contrário, ela suscita em cada indivíduo o protagonismo intelectual. Para Jacotot, a igualdade entre as inteligências e as capacidades intelectuais devem ser entendidas como um princípio teórico e um axioma prático, que desafia o docente a desenvolver estratégias para evidenciar a capacidade compartilhada pelos sujeitos de compreender, interpretar e criar. Dessa forma, todas as pessoas são igualmente inteligentes, independentemente de suas particularidades. Nessa perspectiva, não há espaço para desigualdades ou hierarquizações. Assim,

[...] a distância que a Escola e a sociedade pedagogizada pretendem reduzir é aquela de que vivem e que não cessam de reproduzir. Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido, a partir da situação de desigualdade, de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. [...]. Não há ignorante que não saiba uma infinidade de coisas, e é sobre este saber, sobre esta capacidade em ato que todo ensino deve se fundar. Instruir pode, portanto, significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo, emancipação. (Rancière, 2011, p. 11).

Dessa forma, em vez de sentir-se despreparado diante de estudantes que não compreendiam seu idioma, Jacotot ousou experimentar uma metodologia intuitiva, inicialmente sem grandes expectativas. No entanto, ao não se deixar paralisar pelas incertezas do processo, ele se abriu à experiência daquele encontro educativo, assim como seus alunos, que, ao reconhecerem a legitimidade do mestre, estabeleceram um vínculo de confiança que possibilitou o cumprimento da tarefa proposta.

O pensamento de Jacotot mantém sua relevância e inovação até os dias atuais, especialmente quando consideramos que as sociedades democráticas, em sua maioria, partem do reconhecimento da desigualdade como marco inicial, buscando alcançar a igualdade como objetivo final. A proposta de Jacotot não se baseia em instruir as pessoas para alcançar a igualdade, mas sim em emancipar as inteligências, tendo a igualdade das inteligências como ponto de partida.

Embora a experiência de Jacotot não deva ser compreendida como um modelo universalmente replicável de prática alfabetizadora, sua reflexão, quando transposta para o contexto da alfabetização de crianças autistas em escolas regulares, evidencia a necessidade de questionar e romper com o ciclo do embrutecimento, da desigualdade e da exclusão. Tal como Jacotot, faz-se essencial que o/a professor/a adote uma postura ética e emancipadora, desenvolvendo metodologias inovadoras diante dos desafios impostos pelo desconhecimento, como as manifestações comportamentais, frequentemente complexas e de difíceis interpretações, apresentadas por crianças autistas.

A análise das narrativas presentes no texto revela que o processo de alfabetização de crianças autistas em escolas regulares enfrenta desafios consideráveis, que são amplificados pela falta de suporte adequado aos docentes. Embora a maioria dos professores/as acredite na viabilidade desse processo, é comum a percepção de inadequação e frustração, já que muitos relatam dificuldades em adaptar os conteúdos, as metodologias e os recursos às necessidades específicas dessas crianças. Conforme indicam as entrevistas, a ausência de apoio pedagógico e recursos para a adaptação curricular e pedagógica, aliada à sobrecarga de demandas de trabalho, cria um ambiente em que a qualidade das práticas alfabetizadoras fica comprometida.

Outro ponto relevante identificado nas narrativas é a predominância do uso da Análise Comportamental Aplicada (ABA) como metodologia para o ensino da leitura e escrita. Embora amplamente reconhecida em contextos terapêuticos para pessoas com TEA, a aplicação da ABA no processo de alfabetização escolar exige adaptações significativas. De acordo com Lear (2004), a ABA, fundamentada nos princípios do condicionamento operante, pode ser eficaz na modificação de comportamentos, mas sua implementação no ensino da leitura exige cuidados, especialmente para evitar práticas reducionistas, baseadas apenas em repetição e recompensas. Não se trata, portanto, de reduzir a alfabetização a um processo mecânico, desconsiderando a complexidade subjetiva das crianças autistas, mas sim de compreender o processo de aprendizagem como algo que vai além de respostas comportamentais observáveis, respeitando as experiências únicas e os modos singulares de aprendizagem de cada criança. Esse entendimento implica a necessidade de práticas alfabetizadoras que promovam a inclusão, não apenas no que diz respeito ao acesso físico à escola, mas também à participação plena e ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional de cada criança.

## **Considerações finais**

O percurso desenvolvido neste estudo teve como elemento norteador a reflexão acerca da alfabetização de crianças autistas em escolas regulares, sem, contudo, apresentar ideias estanques e conclusivas sobre o tema investigado. A inclusão escolar vai além do mero cumprimento de direitos e normativas legais que determinam a matrícula de todas as crianças na escola. Nesse sentido, ao refletir sobre a inclusão de crianças autistas no ensino regular, deve-se reconhecer que não se trata apenas de sua necessidade de socialização ou do desenvolvimento de habilidades cognitivas. Esse processo é, na verdade, mais complexo, visto que a escola, especialmente para as crianças que, por diferentes razões, enfrentam barreiras em seu desenvolvimento subjetivo — como as diagnosticadas com TEA —, desempenha um papel essencial na sua constituição subjetiva, desde que respeite suas especificidades e potencialize suas capacidades.

A possibilidade de promover a alfabetização e a aprendizagem de crianças autistas em escolas regulares foi a questão central que orientou este estudo. Embora as crianças autistas frequentemente tenham enfrentado dificuldades em áreas como comunicação, socialização e padrões restritos e repetitivos de comportamento, tais sintomas não devem ser utilizados como justificativa para sua exclusão do ambiente escolar e da sala de aula. Pelo contrário, devem ser compreendidos como indicativos para a formulação de abordagens educativas diferenciadas e individualizadas. Assim, torna-se urgente repensar o modelo convencional de ensino a fim de atender às necessidades específicas das crianças autistas, assegurando-lhes o acesso aos bens culturais, incluindo o aprendizado da leitura e da escrita, por meio de um processo de alfabetização que respeite suas particularidades.

A alfabetização, entendida como um direito humano inalienável, também se torna um direito das crianças autistas, exigindo, portanto, consideração ao serem formuladas as políticas nacionais e os investimentos financeiros no campo da educação sob uma perspectiva inclusiva, na qual a diferença humana é abordada a partir da diversidade, e não da deficiência. É essencial que a escola e seus professores/as, a partir de uma formação sólida e contínua, evitem reproduzir de forma padronizada métodos e metodologias de ensino categorizadores e diferenciadores para alguns alunos/as, como no caso das crianças autistas.

Compreende-se, a partir desta pesquisa, que não há, no campo da alfabetização, um método “padrão-ouro” capaz de garantir a aprendizagem de todas as crianças autistas ao mesmo tempo e ritmo,

por meio da aplicação de procedimentos fixos em um ensino apartado. Em vez disso, como argumenta Kupfer (2005), sob a lógica do espectro, trata-se do autismo de cada um/a, sendo necessário, pelo exercício investigativo, buscar meios acessíveis para que a aprendizagem da leitura e da escrita, a comunicação e a socialização sejam possíveis para cada criança, respeitando suas especificidades.

De acordo com Nascimento (2019), a inclusão escolar deve resgatar sua dimensão artesanal, compreendida como um processo único e não padronizado, que se constrói a partir das interações e desconstruções entre professores e alunos. Nesse sentido, o processo educativo se concretiza de forma efetiva por meio da interação singular com cada pessoa. Ao proporcionar espaço e tempo para esse trabalho artesanal, a escola pode assegurar o respeito à diversidade e à singularidade, tanto para docentes quanto para discentes.

Dada a complexidade e relevância do tema, importa dar continuidade às investigações sobre a inclusão escolar e a alfabetização de crianças autistas. Algumas direções para futuras pesquisas incluem a ampliação do escopo investigativo para diferentes regiões da cidade, do estado e do Brasil, considerando as especificidades culturais e socioeconômicas de cada contexto, com o objetivo de oferecer um panorama mais abrangente sobre a inclusão e a alfabetização de crianças autistas em escolas regulares. Outra linha de pesquisa relevante diz respeito à análise da formação inicial e continuada dos docentes, visando aprimorar as práticas de alfabetização em uma perspectiva inclusiva, por meio do desenvolvimento de recursos didáticos e tecnológicos adaptados, que facilitem o aprendizado da linguagem escrita e promovam a interação social e afetiva entre as crianças, seus pares e os/as professores/as. Por fim, a exploração de novas abordagens metodológicas voltadas à alfabetização de crianças autistas, levando em consideração a diversidade dentro do espectro e a singularidade de cada sujeito, configura-se como um campo promissor de pesquisa, com potencial para o avanço da educação inclusiva.

## Referências

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-V*. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BASTOS, Marise Bartolozzi. Tratar e educar: escrita e alfabetização de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). In: MACHADO, A. M.; LERNER, A. B. C.; FONSECA, P. F. (orgs.). *Concepções e proposições em Psicologia e Educação*. São Paulo: Blucher, 2017. p. 135-148. DOI: 10.5151/9788580392906-09.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 2016. Disponível em: [https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf). Acesso em: 24 set. 2024.
- BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, DF: Unesco, 1994.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 ago. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 5 ago. 2023.
- BRASIL. *Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2023*. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 18 out. 2024.

FIGUEIREDO, Luís Claudio; MINERBO, Marion. Pesquisa em psicanálise: algumas ideias e um exemplo. *Jornal de Psicanálise*, São Paulo, v. 39, n. 70, p. 257-278, 2006.

GATTI, Bernadete Angelina. et al. *Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

GOFFMAN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. 2. reimpr. da 7. ed. de 2001. Tradução: Dante Moreira Leite. São Paulo: Perspectiva, 2005.

GRANDIN, Temple. *Uma menina estranha: autobiografia de uma menina autista*. Tradução: Thereza Christina Rocque da Motta. Rio de Janeiro: Best Seller, 1994.

LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista. Avaliação da aprendizagem na escola inclusiva: a contradição, os desafios e uma possibilidade. *Revista Cuadernos de Educación y Desarrollo*, Portugal, v. 16, n. 3, p. 1-20, 2024.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>. Acesso em: 7 nov. 2024.

LAURENT, Eric. O que nos ensinam os autistas. In: MURTA, A.; CALMON, A.; ROSA, M. (orgs.). *Autismo(s) e atualidade: uma leitura lacaniana*. Belo Horizonte: Scriptum Livros, 2012. p. 17-44.

LEAR, Kathy. *Ajude-nos a aprender*. Tradução: Margarida Hofmann Windholz et al. 2. ed. Toronto, Ontario, Canadá, 2004.

LE GAUFEY, Guy. *A incompletude do simbólico: De René Descartes a Jacques Lacan*. Tradução: Paulo Sérgio de Souza Jr. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

NASCIMENTO, Verônica Gomes. *Por uma inclusão escolar artesanal: para além da técnica, uma ética educativa*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019. Convênio Acadêmico Internacional para Coorientação de Tese de Doutorado celebrado pela Universidade Federal da Bahia – UFBA, Brasil, e Université Paris 8, França.

PIMENTA, Paula. Especificidades diagnósticas do transtorno do espectro autista (TEA). In: ALVARENGA, E.; LAIA, S. (orgs.). *O que é o autismo, hoje?* Belo Horizonte: EBP, 2018. p. 111-127.

RANCIÈRE, Jacques. *O Mestre Ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. 3. ed. Tradução: Lílian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Doutoramento em educação: significado e perspectivas. *Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 7, n. 21, p. 181-197, maio/ago. 2007.

SOARES, Magda. *Alfabetização: a questão dos métodos*. São Paulo: Contexto, 2016.

TAMMET, Daniel. *Nacido en un día azul*. España: Editorial Sirio, 2006.

VOLTOLINI, Rinaldo. *Psicanálise e formação de professores: antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni, 2018.

Recebido em: 15/01/2025

Aceito em: 09/04/2025